

L'EFFICACITÉ DES DISPOSITIFS D'AIDE AUX ÉTUDIANTS DANS LES UNIVERSITÉS

CHRISTOPHE MICHAUT*

Résumé

Ces deux dernières décennies, les universités ont mis en place des dispositifs d'aide aux étudiants en difficulté scolaire (tutorat, remises à niveau, enseignements méthodologiques). Certains de ces dispositifs ont vu le jour à partir d'initiatives locales, d'autres ont été institutionnalisés sans que l'on s'interroge véritablement sur leur efficacité pédagogique et encore moins sur leur efficience. Dans quelle mesure de tels dispositifs améliorent-ils significativement les résultats des étudiants ? Après une revue des travaux existant sur cette question, cet article présentera, à titre d'exemple, les résultats d'une recherche examinant, entre autres, l'impact du tutorat sur la réussite en première année de DEUG dans trois filières (AES, Psychologie, Sciences de la vie) et trois universités (Dijon, Nantes, Toulouse). 1 763 étudiants ont été interrogés en cours d'année, notamment sur leurs pratiques d'études, et leurs résultats aux examens ont été recueillis. La comparaison des résultats obtenus par les étudiants fréquentant le tutorat d'accompagnement par rapport à ceux qui n'y assistent pas montre, toutes choses égales par ailleurs, que les écarts ne sont pas significatifs.

Abstract

In the last two years, universities have set up plans of help to low-achieving students (tutorial system, refresher courses, courses on methodology). Some of these plans have arisen from local initiatives, others have been institutionalized without any real concern for their teaching effectiveness and even less concern for their efficiency. To what extent do such systems improve significantly the students' achievements significantly? After a review of the existing work on this subject, this paper will present as an example the results of a research

101

* - Christophe Michaut, Universités de Nantes, Centre de Recherche en Éducation de l'université de Nantes (CREN).

work about, among others, the impact of tutorials on achievement in first year DEUG in three subjects – Economics, Psychology, Biology – and in three universities – Dijon, Nantes, Toulouse. During the year, 1763 students were asked about the way they study and their exam results were collected. The comparison between the results obtained by students attending tutorials and those who did not shows, all other things being equal, that the disparity is not significant.

Introduction

Tout comme les dispositifs visant à remédier aux difficultés rencontrées par les élèves, les dispositifs d'aide aux étudiants se sont mis en place dans les universités avec notamment l'objectif d'endiguer les échecs relativement importants en première année de DEUG. Ainsi, en 2000-2001, seuls 44,8 % des entrants en première année de premier cycle universitaire sont passés en deuxième année (Direction de la programmation et du développement, 2002). Si les recherches sur les facteurs individuels de réussite sont relativement bien connues (Duru-Bellat, 1995 ; Michaut, 2002 ; Romainville, 2000), l'analyse de l'efficacité pédagogique des dispositifs de « remédiation » n'a pas connu l'ampleur des travaux portant sur les niveaux primaire et secondaire du système éducatif. L'étude de ces dispositifs contribue aux recherches récentes portant sur les inégalités contextuelles d'organisation et de réussite (Felouzis, 2000 ; Michaut, 2002). En effet, contrairement à l'image largement diffusée d'une Université monolithique, incapable de se réformer et encore moins de tenir compte du public qu'elle accueille, les études récentes montrent qu'elles (ou plus précisément certaines de ces composantes) ont développé des dispositifs innovants dont certains ont vu le jour bien avant l'obligation tutélaire.

Hormis l'institutionnalisation du tutorat, la plupart des dispositifs d'aide sont le résultat d'initiatives locales. Dès lors, il n'est pas surprenant de constater des formes d'organisation particulièrement hétérogènes. Pour ne retenir qu'un exemple de cette hétérogénéité, la durée annuelle du tutorat varie d'une part entre les filières (en moyenne de 17,6 heures en Psychologie à 47,1 heures en Sciences de la Vie), d'autre part entre les universités (par exemple, en AES, la durée est de 16 h à Lyon contre 120 heures à l'université d'Artois) (cf. Jarousse et Michaut, 2001, p. 46). Ce dernier résultat n'est pas surprenant dans la mesure où l'autonomie croissante des universités (Musselin, 2001) leur confère une marge de manœuvre suffisante pour élaborer des politiques pédagogiques singulières.

Avant son institutionnalisation, le tutorat d'accompagnement était assuré dans quelques universités par des enseignants. Depuis, celui-ci est assuré le plus souvent

par des étudiants de deuxième et troisième cycle sous la responsabilité du responsable pédagogique de la première année de DEUG. À l'image de l'organisation pédagogique du DEUG, le tutorat fonctionne selon des règles locales entraînant une forte variété dans son organisation et dans ses finalités selon les universités et selon les disciplines (Altet et al., 2001 ; Annoot, 1998 ; Danner, 1999). Magali Danner (1999 ; 2000) a évalué ce dispositif dans deux universités et plus particulièrement son influence sur les résultats des étudiants y participant. Le tutorat se déroulant ici au second semestre, elle définit trois « zones de risques » estimées à partir de la probabilité de réussir en fin d'année selon les résultats obtenus aux partiels. La participation au tutorat varie selon les filières mais surtout selon les zones de risques. De par les finalités du dispositif, on pourrait s'attendre à une plus forte participation des étudiants les plus en difficultés. Or, il apparaît que le tutorat est également fréquenté par les étudiants ayant une probabilité élevée de réussite. Ce « détournement » du système tient pour certains au libre accès du tutorat. Pour d'autres, l'opacité des critères d'évaluation et le faible nombre d'examen en cours d'année incitent même les « bons » étudiants à suivre ce dispositif, simplement pour « se rassurer » (Altet, Fabre et Rayou, 2001).

Parmi les raisons invoquées pour expliquer le faible engouement des étudiants vis-à-vis du tutorat, les responsables pédagogiques précisent que celui-ci est parfois considéré comme « *un cours supplémentaire* ». D'autres soulignent le caractère « *dévalorisant* » du tutorat car y assister serait reconnaître « *sa situation d'échec* ». Bien plus que la fréquentation, c'est le public concerné qui dérouté bon nombre de responsables : les meilleurs étudiants suivent le tutorat pour se « *rassurer* » ou parce qu'ils sont « *perfectionnistes* » alors que les étudiants en difficulté ne s'y inscrivent pas (Michaut, 2002).

La fréquentation du tutorat découle également des comportements et du rapport aux études des étudiants. L'assiduité, l'usage des bibliothèques universitaires, le temps de travail personnel expliquent davantage les écarts de fréquentation du tutorat que le niveau scolaire des étudiants. Enfin, il faut préciser que le contexte universitaire joue un rôle non négligeable. Le tutorat, dans certaines universités (ou plus précisément certaines composantes des universités), est presque devenu une « institution » alors que d'autres établissements se contentent d'aménager un dispositif marginal (Michaut, 2002).

Un second dispositif d'aide est « réservé » aux étudiants scolairement les plus « faibles ». Principalement institué dans les filières scientifiques (Jarousse et Michaut, 2001), ce type de dispositif s'apparente à des « remises à niveau » (1). Il se déroule

1 - Ces dispositifs sont révélateurs des politiques pédagogiques scolairement différenciées. Les filières scientifiques (et dans une moindre mesure, les filières économiques et juridiques) supposeraient, si l'on s'en tient au qualificatif employé, un « niveau » minimum d'acquisitions

soit en début d'année durant une courte période, soit après la session anticipée. Les étudiants qui obtiennent des résultats faibles sont alors « invités » à revoir les « fondamentaux » durant le second semestre, tout en suivant dans certaines universités une partie des enseignements communs.

Si les fonctions de ces dispositifs visent formellement à intégrer davantage les étudiants et à leur apporter les outils de leur réussite, les résultats des recherches peuvent nuancer sérieusement cet optimisme. À l'opposé de cette vision, la perspective adoptée par Clark (1960) percevrait dans les dispositifs d'orientation des étudiants des stratégies de refroidissement des attentes (*cooling down*) ou d'exclusion (*cooling out*). Les remises à niveaux auraient, dans cette perspective, pour objectif l'élimination lente des étudiants en réduisant l'offre des études et les perspectives professionnelles correspondantes. De même, on peut voir dans les réunions organisées par les enseignants avec les bacheliers professionnels souhaitant s'inscrire en première année de DEUG, un moyen de les dissuader de poursuivre dans cette voie (Beaud et Pialoux, 2001).

Dans quelle mesure les dispositifs d'aide influencent les chances de réussite des étudiants ?

C'est à cette principale question que cette recherche tente d'apporter des éléments de réponse. Après une revue des travaux existant sur cette question, cet article présentera, à titre d'exemple, les résultats d'une recherche qui porte sur l'impact du tutorat sur la réussite en première année de DEUG dans trois filières (AES, Psychologie, Sciences de la vie) et trois universités (Dijon, Nantes, Toulouse). 1 763 étudiants ont été interrogés en cours d'année, notamment sur leurs pratiques d'études, et leurs résultats aux examens ont été recueillis. L'orientation retenue entraîne, de fait, des biais de représentativité dans la mesure où seuls les étudiants présents lors de la passation des questionnaires ont été interrogés. Ceci surestime les taux de réussite aux examens. Cela étant, ce n'est pas tant les taux « bruts » qui importent mais les écarts de réussite entre les étudiants fréquentant le dispositif d'aide et ceux qui n'y assistent pas. La méthodologie employée permet de contourner ce biais à l'aide des modèles de régression multivariée.

Une première partie rend compte des conditions d'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'aide et les résultats des recherches. Une seconde partie porte spécifiquement sur l'efficacité du tutorat dans trois universités et trois filières.

initiales pour réussir alors que dans les filières littéraires (au sens large), la réussite dépendrait de facteurs autres qu'un niveau minimum de pré-requis scolaires. À ce point de vue, on pourrait opposer celui d'un engagement plus soutenu chez les universitaires scientifiques pour favoriser la réussite ; la « remise à niveau » étant à l'instar des dispositifs du tutorat un moyen comme un autre d'accroître la réussite des étudiants.

LES TRAVAUX SUR L'EFFICACITÉ DES DISPOSITIFS

Comment évaluer l'efficacité de ces dispositifs ?

L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants recouvre différentes définitions. La mesure de l'efficacité peut porter sur l'augmentation des chances d'améliorer la moyenne annuelle ou de valider l'année ou le cycle d'étude. Elle peut également se rapporter à la réduction des abandons scolaires. Par ailleurs, un dispositif peut être considéré comme efficace dans la mesure où il favorise l'intégration universitaire ou les compétences des étudiants.

L'évaluation de l'efficacité d'un dispositif peut reposer sur plusieurs méthodes. À l'instar des procédures utilisées en sciences expérimentales, une première méthode simple consiste à comparer les résultats obtenus par le groupe fréquentant le dispositif au groupe qui ne le fréquente pas. L'objectif est d'estimer les effets d'un paramètre particulier (ici, le dispositif) sur les produits de l'opération. Cette méthode est difficilement transférable aux sciences sociales. Elle repose en effet sur l'hypothèse forte d'une concordance des groupes. Autrement dit, on considère que les deux groupes présentent des caractéristiques similaires. Or, ce postulat est soit occulté, soit incomplet dans la mesure où seules quelques variables de contrôles sont retenues.

Une seconde méthode consiste à utiliser des modèles multivariés permettant d'estimer « toutes choses égales par ailleurs » l'impact spécifique du dispositif. Dans l'absolu, il s'agit de faire passer des tests standardisés en début et en fin de période à tous les étudiants qu'ils fréquentent ou non le dispositif de manière à comparer les progressions des deux groupes tout en contrôlant leurs caractéristiques scolaires et sociales. Si cette procédure est formellement concevable, elle est difficile à mettre en place dans le contexte universitaire français où la présence des étudiants n'est pas systématiquement contrôlée. Elle suppose par ailleurs l'assentiment des étudiants, des enseignants et des responsables pédagogiques encore peu accoutumés aux évaluations. Pour contourner cette difficulté, il est d'usage de prendre comme mesure initiale des acquisitions scolaires des étudiants, les caractéristiques de leur scolarité antérieure (série et mention du baccalauréat, parcours scolaire, etc.), et comme mesure finale, les résultats obtenus aux examens (validation de l'année, obtention du diplôme, moyenne des résultats, etc.). On peut alors comparer les progressions des étudiants qu'ils aient ou non fréquenté le dispositif tout en contrôlant leur niveau initial.

Cela étant, un modèle qui retient uniquement comme variables indépendantes les caractéristiques scolaires passées néglige de fait l'action présente des étudiants. Or, les études sur la fréquentation des dispositifs, en particulier le tutorat, révèlent l'importance de l'investissement universitaire des étudiants, de leur manière d'étudier (pour reprendre l'expression de Bernard Lahire (1997). Les étudiants fréquentant le

tutorat sont « toutes choses égales par ailleurs » plus assidus aux cours, plus réguliers dans leur travail personnel – autant de variables associées significativement à une meilleure réussite universitaire – que les autres étudiants. Dès lors, en négligeant les variables « d'investissement » on risque d'attribuer au dispositif des effets qui tiennent en réalité aux comportements des étudiants (cf. *infra* les effets du tutorat en Psychologie).

Reste enfin à apprécier la fréquentation du dispositif. Généralement, elle repose sur le taux d'assiduité des étudiants (nombre de séances suivies rapporté au nombre de séances proposé). Si l'obtention de cette mesure est concevable à une petite « échelle », elle est difficile à mettre en place lors de l'évaluation d'un dispositif institué dans plusieurs structures. À défaut, une mesure, certes imparfaite, consiste à interroger *a posteriori* les étudiants sur leur fréquentation du dispositif.

Les résultats des recherches

Un premier dispositif visant à diminuer l'échec en DEUG a été instauré à l'université de Paris VIII : un enseignement de méthodologie documentaire dont les objectifs comprennent la maîtrise dans l'utilisation des ressources documentaires, la maîtrise de la lecture, le développement de la mémoire et l'organisation du travail étudiant. Ces enseignements facultatifs, d'une durée de 37 h 30 par semestre, ont fait l'objet d'une évaluation. Alain Coulon (1996) montre ainsi que 48 % des étudiants participant à ce type d'enseignement obtiennent leur DEUG en deux ans alors qu'ils ne sont que 16 % à l'obtenir lorsqu'ils ne suivent pas l'UV de documentation. L'auteur précise qu'un effet de composition n'est pas à l'origine de cette différence de réussite. Les étudiants suivant les cours de méthodologie documentaire ne présentent pas, par ailleurs, des caractéristiques sociales et scolaires qui les distinguent des autres étudiants (2). L'apprentissage des règles du travail intellectuel ne repose pas uniquement sur des règles « techniques » mais permet de transposer, dans d'autres domaines que celui de l'enseignement documentaire, la capacité que l'étudiant a acquise de transformer les instructions intellectuelles en actions pratiques. Ceci renforce « l'affiliation » des étudiants et par là même contribue à leur réussite.

2 - La méthode d'analyse privilégiée dans cette recherche ne repose pas sur des modèles multivariés mais sur une comparaison du nombre d'UV obtenues dans chacun des deux groupes. En aucun cas, on ne peut attribuer aux enseignements méthodologiques l'intégralité des écarts sur la base de cette simple comparaison. On peut légitimement penser que les étudiants suivant les enseignements méthodologiques s'investissent davantage dans leurs études (temps de travail, assiduité, plus grande fréquentation des bibliothèques). De sorte que l'apparente « valeur ajoutée » de la méthodologie documentaire est sur la base de cette hypothèse surestimée.

Comparant les résultats des redoublants inscrits en DEUG Sciences de la Vie aux étudiants de niveau initial comparable ayant bénéficié l'année précédente d'un semestre de remise à niveau, Auguste M'Piayi (1999) montre que ces derniers obtiennent de meilleurs résultats – surtout s'ils ont validé le Semestre de préparation aux études supérieures scientifique (SPESS) – à la session d'orientation (fin du premier semestre). Toutefois, cet avantage ne dure pas et finalement leur probabilité de valider la première année est inférieure à celle des redoublants « ordinaires ».

Une autre recherche portant sur la même filière et la même université aboutit à des résultats encore plus négatifs pour les remises à niveau. Celles-ci sont sans effet sur la note obtenue à la session d'orientation (Michaut, 1997). L'organisation et les finalités ont évolué entre les deux recherches. Le SPESS a été transformé par un « Contrat de soutien pédagogique » (CSP). Contrairement au SPESS, les étudiants inscrits dans ce dispositif ont la possibilité de suivre en parallèle deux des trois modules composant le second semestre. La seconde modification importante concerne la durée de soutien qui ne représente que 54 heures en CSP contre 200 heures en SPESS. S'ajoutent à cela des finalités vraisemblablement différentes entre les deux dispositifs. Le SPESS avait pour objectif principal l'assimilation de bases scientifiques plus solides de manière à ce que les étudiants puissent intégrer les autres secteurs de l'enseignement supérieur, en particulier le secteur professionnel. On peut y voir, dans une optique fonctionnaliste, une « stratégie de dissuasion » qui consiste à « refroidir » les attentes des étudiants en difficulté. La finalité du CSP diffère quelque peu puisque l'objectif principal vise davantage à « intégrer » les étudiants dans le cursus universitaire, en introduisant dans leur parcours des modules du cursus « normal ».

Un dernier dispositif dont l'efficacité a été évaluée concerne le tutorat. Parmi les objectifs formels du tutorat, l'article 1 de l'arrêté du 18 mars 1998 précise que le tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique est mis en place « afin de favoriser la réussite des étudiants ». Par ailleurs, ce tutorat devra faire l'objet d'une « évaluation qualitative et quantitative » chaque année (Art. 5). L'instauration de ce dispositif vise donc explicitement l'amélioration du rendement pédagogique des universités sans que celle-ci soit véritablement établie. En ce qui concerne les effets du tutorat sur la réussite, Magali Danner (2000) constate dans six disciplines (AES, Droit, Économie, Géographie, Histoire et Sciences de la vie) d'une université de meilleurs taux de réussite « bruts » pour les étudiants « tutorés » hormis en Géographie. En tenant compte des résultats aux partiels, l'influence du tutorat, qui se déroule au second semestre, reste significative et augmente avec une fréquentation croissante. Alors que le gain est nul pour les étudiants ayant déjà une forte probabilité de réussite, il est très significatif pour les étudiants les plus faibles, surtout pour les plus assidus. Au total, le tutorat a permis à 20 % des étudiants potentiellement en échec de réussir. Toutefois, ce sont les étudiants « moyens » qui se retrouvent le plus souvent dans cette situation (33 %) alors que seuls 10 % des étudiants « faibles » ont réussi à inverser le pronostic.

Dans une perspective plus « macroscopique », Jean-Pierre Jarousse et Christophe Michaut ont estimé l'effet conjugué du tutorat et des permanences assurées par les enseignants. Dans les 21 universités interrogées, cet effet n'est pas significatif en AES et en Sciences de la Vie.

Au total, les résultats de ces quelques recherches sur l'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants sont équivoques. Les remises à niveaux n'offrent pas de chances supplémentaires de certifier la première année de DEUG par rapport à un redoublement classique alors que les dispositifs d'aide méthodologique auraient davantage d'efficacité en particulier sur les populations étudiantes « à risque ». Soulignons que toutes ces recherches ont été réalisées à chaque fois sur un seul établissement universitaire et que dès lors elles mériteraient d'être confirmées par d'autres travaux.

L'EFFICACITÉ DU TUTORAT DANS TROIS UNIVERSITÉS ET TROIS FILIÈRES

Le tableau ci-dessous indique les taux de réussite en première année de DEUG dans les trois universités (Dijon, Nantes et Toulouse) et les trois filières (AES, Psychologie, Sciences de la Vie et Sciences de la Terre) (3) selon la fréquentation du tutorat. La mesure de cette variable s'appuie sur les réponses des étudiants à la question suivante : « Avez-vous participé depuis le début de l'année universitaire à des activités de tutorat ? ». Trois items étaient proposés : oui, à toutes les séances ; oui, à quelques séances ; non. Étant donné le nombre limité d'étudiant assistant à toutes les séances (9,6 %), les données des deux premiers items ont été regroupées.

108

N = 1763	AES (n = 398)		Psychologie (n = 627)			Sciences de la Vie Sciences de la Terre (n = 738)		
	Dijon	Toulouse	Dijon	Nantes	Toulouse	Dijon	Nantes	Toulouse
N'y assiste pas	57,1	58,3	61,4	52,5	47,1	62,0	49,8	55,9
Au moins quelques séances	75,8	65,3	71,4	70,6	76,9	67,3	60,9	54,9

**Taux de réussite en 1^{re} année de DEUG
selon la fréquentation du tutorat (en %)**

3 - La filière AES de l'Université de Nantes qui est proposée dans une antenne universitaire n'offre pas aux étudiants de tutorat d'accompagnement.

Les taux de réussite des étudiants qui fréquentent le tutorat sont supérieurs à ceux qui n'y assistent pas (sauf en Sciences de la Vie Toulouse). Une première analyse simple reposant sur le test du χ^2 relativise la comparaison immédiate. Les écarts significatifs de réussite ne sont significatifs (au seuil de 5 %) qu'en AES (Dijon) et en Psychologie (Nantes et Toulouse). Cela étant, ces résultats ne permettent pas de conclure à l'efficacité du tutorat dans ces trois dernières structures. Il faut en effet s'assurer que d'autres variables dépendantes ne sont pas à l'origine des écarts de réussite. Les travaux sur le cheminement universitaire des étudiants révèlent l'influence significative de la scolarité antérieure et des « manières d'étudier ». Les trois modèles de régression logistique portant sur la réussite en Psychologie permettent progressivement de mesurer l'effet net du tutorat.

Le modèle 1.1 (cf. Tableaux modèles 1 et 2 en fin d'article) qui comporte uniquement des variables « contextuelles » confirme le constat précédent. Le modèle 2.2 qui inclue des variables caractérisant la scolarité antérieure aboutit à des conclusions similaires. À passé scolaire équivalent, les « tutorés » réussissent significativement plus que les autres étudiants. Dans le troisième modèle, l'effet du tutorat sur la réussite n'est plus significatif. Le coefficient de régression diminue en raison de l'introduction dans le modèle des comportements étudiants, en particulier l'assiduité aux cours. Cette variable est fondamentale dans l'explication de la réussite en Psychologie. Or, les « tutorés » sont en outre les plus assidus. 25 % des étudiants qui assistent à tous les enseignements suivent le tutorat alors que ceux qui s'absentent aux enseignements ne sont que 14 % à fréquenter le dispositif. Dès lors, l'efficacité patente du tutorat dans les deux premiers modèles résulte en définitive de l'omission des comportements des tutorés. C'est parce qu'ils sont plus assidus, qu'ils se rendent davantage à la bibliothèque universitaire que les tutorés obtiennent de meilleurs résultats.

En AES (cf. Tableau modèle 2 en fin d'article), les écarts de réussite entre les tutorés et les non tutorés sont significatifs dans le premier modèle. L'introduction des caractéristiques scolaires des étudiants diminue fortement l'effet apparent du tutorat. Les bacheliers généraux qui, en outre, réussissent davantage que les bacheliers technologiques ou professionnels, suivent plus souvent le tutorat. Dès lors, à scolarité antérieure équivalente, les tutorés n'améliorent pas significativement leurs résultats. Le dernier modèle amplifie ce constat et confirme les conclusions établies en Psychologie, à savoir que les pratiques d'études sont à l'origine des écarts de réussite entre les tutorés et les autres étudiants. Ce que confirme les résultats observés en Sciences de la Vie (cf. Tableau modèle 3 en fin d'article).

D'autres modèles montrent également que le tutorat ne permet pas de diminuer l'abandon des étudiants (Michaut, 2002). À un niveau plus fin, l'efficacité du tutorat dans chaque filière de chacune des universités n'est pas significativement avérée. Ces résultats semblent en partie en contradiction avec les conclusions de M. Danner.

Cette dernière montre en effet que, si dans l'absolu, le tutorat n'est pas efficace pour tous les étudiants, il permet néanmoins d'améliorer les résultats des étudiants les plus faibles (sans toutefois que ceux-ci parviennent à valider leur année d'étude) et des étudiants « moyens » dont les chances de réussite sont incertaines. Ces divergences tiennent vraisemblablement à des problèmes de mesure de fréquentation du tutorat, de la période de mise en place du dispositif et des variables de contrôle.

*
* *

Les dispositifs d'aide aux étudiants se sont essentiellement développés au cours des années 90. À l'image du fonctionnement pédagogique des enseignements universitaires, ils apparaissent particulièrement hétérogènes aussi bien en termes d'offres que d'objectifs. Relativement peu fréquentés et pas strictement destinés aux étudiants les plus enclins à échouer, ces dispositifs font également preuve de peu d'efficacité. Que ce soit les remises à niveaux ou le tutorat, ils ne permettent pas d'améliorer significativement les résultats des étudiants. Ces conclusions apparaissent concordantes avec les recherches sur les dispositifs d'aide destinés aux élèves du primaire ou du secondaire (accompagnement scolaire, organisation de cycle aménagé au collège, aide individualisée en seconde, etc.). Généralement ces dispositifs n'ont pas d'effet significatif sur les acquisitions scolaires des élèves (Duru-Bellat, 2002). L'inefficacité d'un dispositif comme le tutorat est source de nombreuses interrogations : faut-il invoquer la durée annuelle du tutorat insuffisante pour produire de réels effets sur la réussite ? Les tuteurs sont-ils insuffisamment formés pour apporter une aide conséquente et adaptée aux étudiants ?

110

Il est patent que l'amélioration des résultats des étudiants n'est pas le seul objectif assigné au tutorat. Il peut remplir des fonctions qui peut-être ne se manifesteront qu'à long terme, telle que la maîtrise des outils méthodologiques ou le recueil d'informations. De même, à en juger les propos des responsables du tutorat, celui-ci serait un excellent dispositif de formation... pour les tuteurs dont une partie exercera dans l'enseignement (Alava et Clanet, 2000). Cet « effet-tuteur (4) » (pour reprendre l'expression de Baudrit, 2000) reste néanmoins à déterminer plus précisément.

4 - Cet effet ne correspond pas aux effets des caractéristiques et des pratiques des tuteurs sur les progressions des tutorés mais sur l'amélioration des acquisitions scolaires des tuteurs eux-mêmes.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAVA S., CLANET J. (2000). – « Éléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction de tuteur », *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVI (3), pp. 545-570.
- ALTET M., FABRE M., RAYOU P. (1999). – « Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire », *Revue française de pédagogie*, 136, pp. 107-115.
- ANNOOT E. (1998). – « Tutorat et ressources éducatives : la question étudiante », *Perspectives documentaires en éducation*, 43, pp. 59-72.
- BAUDRIT A. (2000). – « Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? », *Revue française de pédagogie*, 132, pp. 125-153.
- BEAUD S., PIALOUX M. (2001). – « Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse », *Revue française de pédagogie*, 136, pp. 87-95.
- CLARK B.R. (1960). – « The "Cooling-out" Function in Higher Education », *American Journal of Sociology*, 65, n° 6, pp. 569-576.
- COULON A. (1996). – « Penser, classer et catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université », *Espace universitaire*, 15, pp. 36-39.
- DANNER M. (1999). – *Améliorer la réussite en premier cycle universitaire : évaluation externe des effets du tutorat d'accompagnement*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne-IREDU.
- DANNER M. (2000). – « À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 33, 1, pp. 25-41.
- Direction de la programmation et du développement. (2002). – *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, édition 2002.
- DURU-BELLAT M. (1995). – « Des tentatives de prédictions aux écueils de la prévention en matière d'échec en 1^{re} année d'université », *Savoir*, 3, pp. 399-416.
- DURU-BELLAT M. (2002). – *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.
- DURU M., MINGAT A. (1988). – « Les disparités de carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'autosélection », *L'année sociologique*, vol. 38, pp. 309-339.
- FELOUZIS G. (2000). – « Repenser les inégalités à l'Université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires », *Sociétés Contemporaines*, 38, pp. 67-98.
- GRIGNON C., GRUEL L. (1999). – *La vie étudiante*, Paris, PUF.
- GRUEL L. (2002). – « Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur », *OVE infos*, n° 2, Observatoire de la Vie étudiante.
- JAROUSSE J.-P., MICHAUT C. (2001). – « Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire », *Revue française de pédagogie*, 136, pp. 41-51.
- LAHIRE B. (1997). – *Les manières d'étudier*, Cahiers de l'OVE, n° 2, Paris, La Documentation française.
- MICHAUT C. (2002). – *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.

M'PIAYI A. (1999). – *Les déterminants de la réussite universitaire: le cas du DEUG. B à l'Université de Bourgogne*, Thèse de doctorat en sciences économiques, Université de Bourgogne-IREDU.

MUSSELIN C. (2001). – *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF.

ROMAINVILLE M. (2000). – *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan.

Modèle 1 : Validation de la 1^{re} année de DEUG de Psychologie (n = 627 ; p = 0.565)							
Variable de référence	Variable active	Modèle 1.1		Modèle 1.2		Modèle 1.3	
		Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.
CONTEXTE UNIVERSITAIRE							
Nantes	Dijon	0.31	***	0.61	***	0.14	ns
	Toulouse	-0.19	ns	-0.14	ns	0.04	ns
Pas de tutorat	Tutorat	0.71	***	0.67	***	0.39	ns
SCOLARITÉ ANTÉRIEURE							
Autres bacs	Bac général			1.52	***	1.70	***
Pas de mention au bac	Mention AB, B ou TB			1.26	***	1.26	***
Redoublant ou réorienté	Nouvel inscrit			-0.30	ns	-0.31	ns
MÉTIER D'ÉTUDIANT							
Assiduité (% de CM, TD et TP suivis)						0.047	***
Travaille avant les examens	Travaille régulièrement					0.75	***
B.U. 1 fois par mois ou moins	BU 1 fois par semaine et plus					0.35	*
Constante		0.11	***	0.96	ns	-5.61	***
R ² de Cox & Snell (en %)		2.7		13.9		24.2	

*Lecture : Le coefficient de régression permet d'estimer le supplément de chances de valider la première année de DEUG. Il faut préalablement calculer l'exponentielle du coefficient. Par exemple, dans le modèle 1.1 la probabilité de réussir (plutôt que d'échouer) pour les étudiants assistant à au moins quelques séances de tutorat par rapport à la probabilité de réussir (plutôt que d'échouer) pour les étudiants ne le fréquentant pas est égale à $e^{0.71} = 2,03$. La signification de cet écart correspond au seuil de probabilité du khi-carré. La lecture de la signification est la suivante : ns ; non significatif (supérieur à 10 %), * : peu significatif (10 %), ** : significatif (5 %), *** très significatif (1 % et moins).*

Tableau Modèle 1.

Modèle 2 : Validation de la 1^{re} année de DEUG AES (n = 398 ; p = 0.616)							
Variable de référence	Variable active	Modèle 2.1		Modèle 2.2		Modèle 2.3	
		Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.
CONTEXTE UNIVERSITAIRE							
Toulouse	Dijon	0.10	ns	0.30	ns	0.15	ns
Pas de tutorat	Tutorat	0.44	**	0.28	ns	0.15	ns
SCOLARITÉ ANTÉRIEURE							
Autres bacs	Bac général			2.17	***	2.18	***
Pas de mention au bac	Mention AB, B ou TB			1.09	***	1.01	***
Redoublant ou réorienté	Nouvel inscrit			0.21	ns	0.06	ns
MÉTIER D'ÉTUDIANT							
Assiduité (% de CM, TD et TP suivis)						0.021	***
Travaille avant les examens	Travaille régulièrement					0.48	**
B.U. 1 fois par mois ou moins	BU 1 fois par semaine et plus					0.02	ns
Constante		0.27	*	-1.60	***	-3.37	***
R ² de Cox & Snell (en %)		1.0		19.8		22.6	

Tableau Modèle 2.

Modèle 3 : Validation de la 1^{re} année de DEUG Sciences de la Vie - Sciences de la Terre (n = 738 ; p = 0.569)							
Variable de référence	Variable active	Modèle 3.1		Modèle 3.2		Modèle 3.3	
		Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.
CONTEXTE UNIVERSITAIRE							
Nantes	Dijon	0.50	***	0.61	***	0.55	***
	Toulouse	0.10	ns	-0.14	ns	-0.72	ns
Pas de tutorat	Tutorat	0.15	ns	0.36	*	0.29	ns
SCOLARITÉ ANTÉRIEURE							
Autres bacs	Bac général			1.44	***	1.44	***
Pas de mention au bac	Mention AB, B ou TB			1.72	***	1.64	***
Redoublant ou réorienté	Nouvel inscrit			-0.83	***	-0.90	***
MÉTIER D'ÉTUDIANT							
Assiduité (% de CM, TD et TP suivis)						0.031	***
Travaille avant les examens	Travaille régulièrement					0.69	***
B.U. 1 fois par mois ou moins	BU 1 fois par semaine et plus					0.76	ns
Constante		0.018	ns	-1.34	***	-4.46	***
R ² de Cox & Snell (en %)		1.4		16.4		21.2	

Tableau Modèle 3.